



PROPUESTA DE FORMACIÓN EN LÍNEA SOBRE LECTURA ACADÉMICA DIRIGIDA A DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE LENGUA*

Melissa Manrique

Universidad Nacional Experimental del Táchira (Venezuela)
emanrique@unet.edu.ve

Recibido: 06-02-2015 / Evaluado: 20-03-2015 / Versión final: 13-04-2015

RESUMEN

La formación de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes aspirantes a ingresar al pregrado ha sido, desde hace décadas, una preocupación institucional de algunas universidades públicas del país, lo cual puede constatarse en los cursos propedéuticos o preuniversitarios. Sin embargo, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), los programas y materiales utilizados junto con la formación y evaluación de los docentes de Lengua que dictan la asignatura Lenguaje en el Curso Propedéutico (CP) no han sido los más adecuados para instruirlos dentro de los preceptos de la alfabetización académica. Por tal razón, la intención de este artículo es presentar una propuesta de formación en línea sobre lectura académica dirigida a los docentes de Lengua que dictan clase en esta modalidad de admisión. Será en línea porque favorece las condicio-

* Este artículo es un avance parcial del proyecto de tesis doctoral titulado Formación en línea sobre escritura académica dirigida a docentes de Lenguaje del Curso Propedéutico de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), el cual fue presentado como ponencia en el VII Curso de Lectura y Escritura Académica celebrado en la Universidad de Los Andes, Trujillo, del 28 al 30 de mayo de 2014.

nes especiales de contratación de este grupo de docentes, los cuales se constituirían en el primer peldaño de formación en esta área. El objetivo principal, a futuro, es incluir en esta propuesta a todos los docentes de Lenguaje y de otras especialidades de la institución como parte de las políticas de formación docente dirigida por la Coordinación de Desarrollo Educativo (CODE). El fin último es conseguir que los “docentes formados” conozcan las peculiaridades tanto temáticas como estructurales de los textos especializados pertenecientes a sus comunidades discursivas, en especial las de Ingeniería, y se transformen en “mediadores de lectura”.

Palabras clave: Formación en línea, lectura académica, docentes universitarios, curso propedéutico.

ONLINE TRAINING PROPOSAL ON ACADEMIC READING ADDRESSED TO TEACHERS COLLEGE AREA LANGUAGE

ABSTRACT

The formation of reading comprehension skills in aspiring to enter the undergraduate students has been, for decades, an institutional concern of some public universities evidenced through the preparatory and preparatory courses. However, in the UNET (National Experimental University of Táchira), programs and materials used along with the training and evaluation of teachers dictating Language Language course in preparatory course (CP), were not the most suitable for effects of training them in academic literacy. For this reason, the intention of this article is to present a proposal for online training on academic reading aimed at teachers of language that dictate class in this type of admission, since they do not have a background in this area and is essential for turn, train their students. It will be online because it favors the special conditions of contract of this group of teachers, who would serve as the first step of training in this area, because the intention is to extend this training to all teachers of language and other specialties of the institution as part of teacher training policies conducted by the CODE (Coordination of Educational Development). The ultimate goal would be that "trained teachers" know the thematic and structural peculiarities of specialized texts from their discourse communities, especially engineering, and develop into "reading mediators".

Keywords: Online training, academic reading, university teachers, preparatory course.

Planteamiento del problema

Este lector moderno, que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados.

Solé (2009)

Uno de los principales retos educativos es conseguir que los estudiantes preuniversitarios desarrollen competencias de lectura y escritura según la comunidad discursiva a la que aspiran ingresar, pues los textos con los que se enfrentarán poseen un lenguaje especializado que requiere de unas competencias específicas de lectura en las que la crítica aguda y perspicaz, la capacidad de inferir, de extraer ideas centrales y de relacionar con su contexto profesional serán necesarias para la adquisición de aprendizajes significativos. Al respecto, Serrano (2008) señala:

En el medio educativo universitario es prioritario desarrollar una didáctica de la lectura para la comprensión crítica, a fin de propiciar con los estudiantes prácticas diversas de lectura sobre variados temas, textos y diferentes propósitos. La realización de estas prácticas favorecerá en los estudiantes universitarios la adquisición de conocimientos sobre la lengua y los discursos propios de cada disciplina, así como de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que requieren manejar en contextos académicos (p. 506).

El logro de esta proposición, no obstante, solo puede concretarse si los docentes del área de Lenguaje y de otras disciplinas están formados para alcanzar este objetivo institucional (Caldera y Bermúdez, 2007; Carlino, 2013; Serrano, 2008). Para ello, es necesario que los docentes –apoyados y estimulados por iniciativas institucionales– adquieran las herramientas conceptuales y didácticas no solo para enseñar a sus estudiantes a afrontar la lectura de textos especializados, sino también para convertirse en

mediadores de estrategias para que estos aprecien la importancia que tiene la lectura tanto en su formación académica como en su campo laboral.

Sin embargo, es notoria la escasa formación docente en el área de alfabetización académica. Son varias las razones: en primer lugar, este es un tema relativamente nuevo que no rebasa los diez años (Carlino, 2013), especialmente en nuestro país; además, los pensum de los currículos universitarios de pregrado, e incluso los de posgrado, relacionados con carreras de formación docente en el área de Lengua carecen de este sustento epistemológico.

Es evidente, entonces, la necesidad intrínseca de los seres humanos de comunicarnos efectivamente a través de situaciones en las que hablar, escuchar, leer y escribir sean los protagonistas (Cassany, 1994). Con más razón, en contextos académicos en los que se debe contar con las competencias comunicativas esenciales para comprender y producir textos académicos pertenecientes a una comunidad discursiva en particular, sobre todo a nivel universitario, en el que las prácticas discursivas se relacionan directamente con las distintas disciplinas (Carlino, 2013; Fernández y Carlino, 2010).

La realidad cotidiana demuestra, sin embargo, que los estudiantes no están capacitados para desenvolverse efectivamente en pregrado y en su futuro campo laboral, por lo que la universidad debe asumir la formación específica en cada disciplina, ya que en secundaria predominan las actividades que promueven la paráfrasis —por lo general de textos literarios—, y no se trabaja en adecuar el discurso de los estudiantes a las disciplinas, pues se considera que es una necesidad que no requieren aún (Caldera y Bermúdez, 2007; Marín, 2006). Esta situación termina convirtiéndose en una de las mayores debilidades de los bachilleres al ingresar a los estudios superiores.

Es la Universidad, por lo tanto, la que debe insertar dentro de sus políticas de formación planes de capacitación —dirigidos tanto a los docentes del área de Lenguaje como a los de las demás disciplinas— que familiaricen a los estudiantes preuniversitarios con los discursos propios de cada especialidad, pues esto incidirá favorablemente para desarrollar el sentido de pertenencia necesario y así desenvolverse con confianza de forma oral

y escrita. Esto solo se podrá conseguir con la mediación de un docente universitario y de unas políticas institucionales (Carlino, 2013). En otras palabras, la responsabilidad no recae exclusivamente en el estudiante, sino también en el docente (Narváez y Cadena, 2009) y en la institución (Carlino, 2013).

Es por ello que los docentes universitarios deben aprender a identificar, para luego enseñar, las características esenciales de los géneros propios de las disciplinas a las cuales pertenecen sus estudiantes. En el caso del docente de Lengua, es cierto que este domina los textos propios de su área de saber, y que, en consecuencia, desconoce la naturaleza de los géneros de otras ciencias. Por esta razón, se hace imperioso que los docentes de Lenguaje trabajen en conjunto con los docentes de las otras disciplinas (Narváez y Cadena, 2009), pues solo conociendo los géneros que subyacen en las prácticas de lectura y escritura de sus comunidades discursivas se podrá “romper” con esa cultura institucional en la que solo enseñamos nuestra parcela del conocimiento.

Por todas estas consideraciones, esta propuesta tiene como finalidad diseñar un plan de formación en línea sobre lectura académica dirigido, en primer lugar, a los docentes que dictan Lenguaje en el Curso Propedéutico (en adelante CP) de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), ya que estos constituyen el primer peldaño de formación en competencias lingüísticas de un porcentaje significativo de la población estudiantil que, posteriormente, cursará estudios de pregrado. El objetivo final es institucionalizar la formación en alfabetización académica de los docentes de la unidad curricular Lenguaje y Comunicación del pregrado y a los docentes de las demás especialidades.

¿Cómo se realiza la formación docente en la UNET?

Pensar en la formación del docente como un imperativo que debe regularse en todas las reformas educativas no es un tema nuevo; desde hace un poco más de treinta años, las universidades venezolanas han incorporado dentro de sus políticas institucionales programas para la formación continua de los docentes.

No obstante, la universidad no ha logrado avanzar al ritmo de los cambios sociales, pues si observamos la organización de las instituciones de hoy en todos los aspectos (de infraestructura, curriculares, metodológicos, entre otros), sigue los mismos patrones de antaño.

Pero ante este panorama el docente universitario no ha conseguido definir su nuevo rol ante los retos que le impone esta sociedad. Al respecto, Martínez y Amaro (2008) plantean:

[El docente universitario debe reconocer] la importancia y la complejidad de la práctica docente que desarrolla específicamente en este nivel y estimularlo para que –en el marco de su desarrollo profesional– participe en programas de formación y actualización que respondan tanto a sus necesidades individuales como a las que plantea la propia institución universitaria en los ámbitos pedagógico, profesional, personal y social. No se trata de “pedagogizar” al docente en detrimento de la necesaria profundización del conocimiento disciplinario, se trata de insistir en la necesidad de un docente cualificado que no solo domine los contenidos disciplinares, sino que sepa enseñarlos (p. 55).

De hecho, en la Conferencia Mundial de Educación, la Unesco (2009) señaló que para generalizar el acceso a los sistemas educativos se debe propiciar la formación de los docentes desde el pregrado y durante sus procesos de formación, considerando nuevos enfoques, propios del siglo XXI, como la educación abierta y a distancia y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este mismo orden de ideas, la Unesco reflexiona que es de capital importancia garantizar la formación continua de los docentes universitarios a través de planes y políticas de formación de Estado e institucionales en aras de fortalecer competencias que generen procesos de enseñanza-aprendizaje, de la mano con las exigencias de esta sociedad signada por el conocimiento. En tal sentido, Suárez (2006) sugiere:

[Esta sociedad requiere de un] modelo de profesor universitario reflexivo, crítico, competente en su disciplina, capacitado para el ejercicio de la docencia y de la investigación, comprometido con la

mejora de estos procesos y del desarrollo y cambio de la sociedad, delimitado en su accionar por los factores políticos, sociales y esencialmente culturales que caracterizan a la institución en donde está integrado como sujeto (p. 46).

Por esta razón, el mencionado autor apela a que la formación del docente universitario en Venezuela esté “condicionada a los intereses y necesidades del profesorado y de las instituciones que le ofrezcan tal formación profesional” (p. 77).

En Venezuela, son varias las políticas de Estado que han sido pioneras de esta premisa; algunos planteamientos educativos reflejados en la Ley Orgánica de Educación (2009), en resoluciones educativas (p. ej., Resolución n.º 1 de 1996) e incluso en la propia Constitución (1999) contemplan la necesidad de una constante formación de los docentes noveles en todos los niveles educativos. Asimismo, las universidades públicas y privadas, a partir de trabajos de reforma elaborados en conjunto, han abordado propuestas cónsonas con la formación del docente (cfr. Peñalver, 2005).

Distintas universidades autónomas del país, como es el caso de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad de Los Andes (ULA), Universidad del Zulia (LUZ), Universidad de Carabobo (UC), Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), entre otras, han propiciado en los últimos años nuevas políticas de formación docente enmarcadas bajo una intencionalidad jurídica y normativa que intentan adaptarse a la incertidumbre del momento actual.

Un ejemplo es la UCV con el Programa SADPRO y su concepción sistemática, asimismo la Propuesta de Carácter Integrado de la Universidad de Carabobo y la Política de Formación del Talento Humano de LUZ son iniciativas novedosas y loables aunque desconocemos su impacto organizacional y procedimental en programaciones idóneas que le otorguen viabilidad y sostenibilidad acorde con los nuevos tiempos (Castellanos, 2013, pp. 143-144).

La Universidad Nacional Experimental del Táchira cuenta con la Coordinación de Desarrollo Educativo (CODE)¹, la cual está encargada de “satisfacer las necesidades y expectativas de formación pedagógica, comunicación audiovisual y uso de las tecnologías de la información en las funciones esenciales de la docencia, investigación, extensión y postgrado” (UNET, 2015). Esta formación se hace efectiva a través de cursos y talleres adscritos al programa de mejoramiento académico y al programa de medios audiovisuales. El primero se encarga de capacitar al docente en habilidades pedagógicas y didácticas; el segundo, como un soporte al docente para diseñar instrumentos y materiales audiovisuales: grabaciones de audio, video, diapositivas, guías didácticas, entre otros.

Esta capacitación, si bien se ofrece a toda la comunidad docente (a excepción de los docentes que dictan el CP), es de obligatoriedad para los docentes de nuevo ingreso², lo cual pareciera incidir en que los docentes con mayor experiencia laboral no se sientan motivados a cursar dadas las fuertes jornadas de capacitación nocturna y presencial por las que tuvieron que atravesar en su formación inicial (tal indicador de desmotivación urge ser analizado con mayor profundidad en un próximo avance).

Sin embargo, el tema de la alfabetización académica no se concibe dentro de los talleres y cursos propuestos por la CODE, más allá de cursos de ortografía, oratoria y redacción. Aún se manifiesta un desconocimiento con respecto a la importancia que tiene “alfabetizar académicamente” a los docentes, de manera que estos puedan interactuar de forma efectiva con los materiales asignados a sus estudiantes. Esto se debe a dos razones: en primer lugar, la alfabetización académica es un postulado relativamente nuevo (Carlino, 2013); esto pudiera explicar por qué no todos los docentes de Lenguaje –y con mayor razón los de otras disciplinas– no están familiarizados con este tema. Otra razón sería la ausencia de estos preceptos teóricos dentro de los pensum de las carreras formadoras de docentes de lengua tanto en las universidades públicas como privadas del país.

1 Esta fue creada en 1999. Sin embargo, desde 1979 ya existían políticas institucionales de formación docente que dependían del Decanato de Docencia o del Vicerrectorado Académico.

2 Estos docentes deben pasar por un proceso de formación, durante un período de dos años, cursando los diferentes talleres propuesto por la CODE.

Son estas, pues, algunas de las razones que explican por qué las políticas educativas de la UNET, hasta ahora, no han considerado la formación de sus docentes en lectura de textos académicos, para que, a su vez, dentro de sus prácticas formen a sus estudiantes como lectores de textos propios de cada especialidad (entendiendo la práctica docente como la generación de conocimientos nuevos que solo es posible a través de materiales de lectura plasmados en distintos formatos). Carlino (2009), al respecto, afirma que “si los docentes acompañamos en nuestras clases las formas de lectura que esperamos de los alumnos y si orientamos sus modos de escribir sobre los temas trabajados, estos cambios didácticos contribuirán a que los estudiantes adopten roles más activos que los llevarán a aprendizajes más profundos y duraderos” (p. 3).

Entonces, es pertinente pensar en una formación en lectura académica que involucre, en primer lugar, a los docentes que dictarán la asignatura Lenguaje en el Curso Propedéutico de la UNET, particularmente en competencias relacionadas con la lectura académica y sus especificidades (posteriormente se extendería a los docentes de Lenguaje de pregrado y docentes de otras especialidades), de manera que estos, a su vez, forjen estas habilidades en los estudiantes que aspiran ingresar a la institución en cualquiera de sus carreras, puesto que es un hecho que carecen de estas, dada la tendencia en el bachillerato de formar para una lectura “general” y no sobre especialidades. La finalidad colateral de esta iniciativa consistiría en que los docentes formados se transformen en modelos de lector, “de manera que hagan explícito a sus estudiantes su saber funcional como lectores y escritores científicos de sus campos de saber. Por otro lado, como organizadores de ayuda que promuevan situaciones de lectura académica en el marco de sus asignaturas” (Narváz y Cadena, 2009, p. 61).

Formación de docentes de Lenguaje del Curso Propedéutico

Es un hecho que solo podemos enseñar lo que conocemos. Por ello, es necesaria la formación continua de los docentes universitarios —en particular los de Lenguaje— sobre un tema que en nuestro país no ha formado parte

aún de los currículos oficiales de pregrado ni posgrado: la alfabetización académica. Urge que los aspirantes a cursar el pregrado logren desarrollar algunas competencias lectoras que respondan a las necesidades textuales que se irán presentando para cumplir con las exigencias y consignas de las distintas asignaturas de su futura carrera, las cuales, por lo general, se traducen en distintos textos (parciales, monografías, instructivos, ensayos, proyectos, trabajos de grado, etc.).

Zambrano (2010) determinó cuáles eran los textos que más solicitaban los docentes de Ingeniería Mecánica de la UNET a sus estudiantes para la ejecución de las diversas consignas:

Los profesores que dictan clase en la carrera manifestaron que el texto **más solicitado** es el examen. Piden **algunas veces** informes de investigación, informes de laboratorio, proyectos de investigación, resúmenes, informes técnicos, monografías, tesis e informes de pasantías. Los textos que **nunca** solicitan son ensayos, comentarios de textos y análisis (p. 142).

Por tanto, ahondar en la reflexión de las prácticas de escritura privilegiadas en las carreras de Ingeniería serviría para adecuar el programa del CP, pues implicaría conocer qué textos se leen en las distintas carreras, por lo menos, en los primeros semestres.

Esta formación docente se circunscribiría, en particular, al desarrollo de competencias en lectura académica, pues pese a que los procesos de formación de lectura y escritura son simultáneos, es pertinente fraguar la primera, de manera que cuando los estudiantes comiencen a familiarizarse con el discurso de su especialidad, el proceso de escritura cobre sentido dentro de sus prácticas académicas. Al respecto, Solé (2009) arguye:

Para promover en los estudiantes aprendizajes más comprensivos sería preciso prestar una mayor atención en las aulas universitarias a la lectura como herramienta de construcción de los conocimientos específicos de las materias que aprenden, proponiendo tareas que demanden ir más allá de la lectura reproductiva, que fomenten la lectura a partir de múltiples fuentes y que combinen actividades de lectura con actividades de escritura y debate (pp. 17-18).

Por otro lado, la naturaleza temporal y evaluativa del CP es una razón importante para que se favorezca solo la lectura académica. De manera que esta formación de competencias lectoras en los docentes, signada por las posturas de la alfabetización académica, deberá, en primer lugar, considerar la cultura lectora de la comunidad discursiva de la institución y, a su vez, reflexionar cómo esas prácticas de lectura son concebidas por toda la comunidad universitaria, cuáles son los sujetos involucrados y con qué estrategias. El objetivo, en síntesis, es desarrollar la lectura académica en los docentes, la cual, según Narváez y Cadena (2009), esté centrada en desarrollar sus prácticas de enseñanza; de igual forma autoevaluar si se corresponden con el proyecto universitario de su institución y en su formación como investigador.

Curso propedéutico UNET: características y estructura

En Venezuela, son varias las universidades tanto públicas como de carácter privado que han desarrollado políticas institucionales con la finalidad de facilitar el acceso al primer ciclo del pregrado, a través de un programa introductorio de capacidades universitarias. A estos los denominan cursos propedéuticos, de inducción o preuniversitarios. En algunos casos se incluyen asignaturas acordes con la disciplina a la que ingresará el estudiante en caso de aprobar el curso. De igual modo, estos cursos, en algunas instituciones, aparte de reforzar las competencias básicas que deberá poseer todo profesional, constituyen un medio para medir si el estudiante está apto o no para ingresar al sistema educativo superior.

Sin embargo, Serrón (2004) critica las concepciones teóricas y metodológicas implícitas en estos cursos, puesto que su puesta en práctica se ha convertido en elementales actividades remediales, “aunque esa acción *remedial* no implicará, de ninguna forma, la *cura*, ni siquiera el *alivio* de las *afecciones* lingüísticas y comunicativas” (p. 79) (cursivas añadidas). De igual forma, según este autor, las orientaciones dadas por los docentes se desvían de su función primaria —fortalecer competencias lingüísticas— para dedicarse a la aplicación de lectura comprensiva de textos literarios; asimismo, los

contenidos asignados resultan ser un “recetario” de ejercicios ortográficos; la disponibilidad horaria resulta insuficiente para solventar las falencias que arrastran los estudiantes durante toda su escolaridad precedente; el exceso de estudiantes y la inadecuada selección de textos y materiales desfasados de los objetivos primarios que persiguen este tipo de cursos.

De manera que las iniciativas institucionales, aunque bien intencionadas, no han logrado sortear esta problemática, ya que su estructuración no trasciende los contenidos instruccionales o lingüísticos, con aportes sobre lectura y escritura desvinculados de su realidad académica, los cuales terminan convirtiéndose en talleres para el momento y para reforzar competencias de lectura y escritura generales (Serrón, 2004). Como apunta Carlino (2013):

Un taller de comprensión lectora –que se proponga transmitir “técnicas de estudio” por fuera de una auténtica situación de lectura– podrá aconsejar cómo subrayar, resumir, tomar notas, usar un índice, etcétera, pero no podrá discutir por qué han de jerarquizarse y seleccionarse unas ideas en desmedro de otras, al carecer de un para qué. La pauta formal se impondrá sobre el contenido, dado que leer no tiene un genuino propósito si en el taller se lee para aprender a *estudiar en general* (p. 364).

Si el lenguaje es una habilidad privilegiada dentro del plan de capacitación de estos cursos, y es condición *sine qua non* para que los estudiantes se desenvuelvan efectivamente en el contexto académico propio del pregrado y su posterior acceso al campo profesional, es indispensable revisar las concepciones teóricas, epistemológicas y procedimentales bajo las cuales se circunscriben los docentes que la imparten, en particular, sus percepciones y conocimientos sobre la importancia de formar a los estudiantes en alfabetización académica, puntualmente en lectura de textos académicos; hacer una revisión de los manuales o materiales de apoyo y los programas usados por los docentes, específicamente del área de Lenguaje y Comunicación.

Por otra parte, son varias las universidades que utilizan esta modalidad de curso propedéutico para la capacitación inicial de los estudiantes

noveles. La Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la Universidad Simón Bolívar (USB) cuentan con estos ciclos de enseñanza como requisito para estudiar en pregrado, y como una modalidad alterna para aquellos bachilleres que no ingresaron directamente por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), por excelencia académica o porque no cuentan con la modalidad de pruebas internas de ingreso, como es el caso de la ULA con la Prueba Interna de Admisión (PINA), entre otras.

En el caso de la UNET, que es la institución que compete en esta investigación, la admisión de los bachilleres presenta tres posibilidades: Curso Propedéutico, asignación por CNU-OPSU, admisión directa (Convenio UNET-Gremios) y Convenio con las Escuelas Agropecuarias del estado Táchira. La creación del primero data desde 1979 y procura cubrir un conjunto de objetivos agrupados por áreas y “tiene la finalidad de nivelar los conocimientos básicos del bachiller, preparándolo para que enfrente con menor dificultad las exigencias académicas del nivel básico de la universidad o del examen de admisión” (UNET, 2015). Con este se pretende fortalecer aquellas habilidades que son necesarias y propias para ejercer adecuadamente los estudios de pregrado; sin embargo, la alusión a la alfabetización académica no es considerada, lo cual deja entrever que los principios que orientan el curso son anacrónicos.

Entre las características generales del CP presentes en un informe³ expedido por la Unidad de Admisión para entregar la memoria y cuenta al Vicerrectorado Académico están las siguientes: los bachilleres, al aprobar el curso, pueden ingresar a cualquiera de las ingenierías que se dictan en la institución (Agronómica, Ambiental, Electrónica, Industrial, Agroindustrial, Informática, Mecánica, Producción Animal y Civil); Arquitectura, Licenciatura en Música, TSU en Entrenamiento Deportivo, y Electromedicina (Convenio con la UNEFM). Por otra parte, está compuesto por tres asignaturas específicas y una del área general, en este caso Lenguaje. La única carrera que no contempla en su plan esta última

3 Este es un documento impreso que la Unidad de Admisión entregó en 2013 al Vicerrectorado académico para dar cuenta de su gestión. No aparece como publicación digital en la página web de la universidad ni como publicación oficial; es solo un documento administrativo.

es la Licenciatura en Música. Tiene una duración de 12 semanas (4 horas por semana).

Los docentes que dictan la asignatura Lenguaje deben ser Licenciados en Castellano y Literatura o Licenciados en Letras; aunque pareciera que está de más señalar este aspecto por su aparente obviedad, se hace énfasis porque hasta 2009 cualquier profesional podía dictar la asignatura (Zambrano, 2009). Además, estos no forman parte del personal ordinario de la universidad, sino del personal contratado bajo la figura de facilitador⁴, por lo cual constantemente rotan de curso en curso dada su condición laboral inestable. La forma de evaluación consta solo de una prueba parcial por cada corte o lapso (un total de tres), no se considera una evaluación continua.

Se denotan, por tanto, varios aspectos criticables que van desde la selección del personal –por cuanto se basa en algunos aspectos académicos generales reflejados por los docentes en una planilla junto con la síntesis curricular–, la ausencia de capacitación previa de estos –es decir, si el curso en el área de Lenguaje gira en torno a la formación de lectura comprensiva no se le forma previamente teórica ni pedagógicamente en el abordaje de lectura de textos de divulgación y especializados–; por otra parte, la forma de evaluación es completamente objetiva y sin continuidad durante la práctica escolar, puesto que a lo largo del semestre solo se presentan tres pruebas con preguntas de todas las asignaturas dadas en el CP, y, por último, la inestabilidad laboral de los docentes contratados, lo cual impacta de forma negativa en su labor docente.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es diseñar un plan de formación en línea sobre lectura académica para los docentes de Lenguaje del Curso Propedéutico (CP) de la UNET.

4 El personal contratado bajo la figura de facilitador presenta unas condiciones especiales, pues no goza de los mismos beneficios económicos y académicos que un docente ordinario; además, tampoco se le garantiza su estabilidad laboral, ya que esta dependerá de su desempeño académico al ser evaluado por su supervisor y los estudiantes, así como del número de docentes por asignatura que se requieran en cada semestre.

Entre los específicos, se pueden mencionar los siguientes: 1) identificar las concepciones que tienen los docentes de Lenguaje del CP sobre la lectura académica, uso de las TIC, textos de divulgación y especializados, entre otros; 2) describir el impacto que tiene la aplicación del *dossier* de Lenguaje utilizado por los docentes en sus prácticas de lectura; 3) diseñar un aula virtual en la plataforma Moodle para formar en línea a los docentes de Lenguaje del CP; 4) ejecutar el plan de formación en línea a través del uso del aula virtual; 5) evaluar el conocimiento conceptual y procedimental de los docentes de Lenguaje del CP al finalizar la formación en línea.

Metodología

El enfoque epistemológico de esta investigación será el paradigma cualitativo, puesto que, como apunta Palella y Martins (2006), “centra su atención en las relaciones y roles que desempeñan las personas en su contexto vital” (p. 40). De manera que siendo el aula de clase el contexto vital que mueve la acción docente, será la lectura académica una de las habilidades a ser analizadas en los docentes del CP como sujetos sociales. El tipo de investigación es de naturaleza descriptiva. Balbo (2008) la define como el “uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que se necesitan para resolver un problema de investigación o analizar un objeto de estudio” (p. 89). Esta investigación pretende descubrir, entonces, características del fenómeno estudiado, es decir, hacer una caracterización de hechos y situaciones que abarcan comportamientos sociales y actitudes de un grupo en particular, en este caso de los docentes que dictan la asignatura Lenguaje en el CP.

Por su parte, el diseño de la investigación es de campo, ya que se observarán y recolectarán los datos directamente de la realidad, por lo tanto, se apoya en el método de investigación-acción. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006), esta tiene como propósito resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. En este caso, la formación en línea tiene como pretensión beneficiar inmediata y directamente a la comunidad a través de acciones concretas para transformarla. Por tal razón, este tipo de investigación deberá ejecutar las siguientes fases, según Balbo (2008):

Diagnóstico: Conocer los problemas de la comunidad.

Planificación: Preparar acciones para solucionar problemas.

Ejecución: Realizar acciones planificadas.

Evaluación: Valorar las acciones realizadas (p.81)

Con respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de información, la población seleccionada será un grupo de docentes que dictan la asignatura Lenguaje en el CP de la UNET; estos serán observados mientras ejecutan sus prácticas de lectura en el aula y en las interacciones suscitadas durante su formación en el aula virtual. Por lo tanto, una de las técnicas para la recolección de datos será la observación directa, entendida como aquella que “permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 149). De manera que se grabarán algunas sesiones de clase de los docentes seleccionados. De igual forma, se realizará una entrevista a por lo menos el 50 % de los profesores (entre 8 y 10 docentes), pues esta “es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 167). Esta se aplicará antes y después de la formación.

Por otra parte, se utilizará el cuestionario (también antes y después de la formación) para explorar los conocimientos previos de los docentes sobre alfabetización académica, el uso de las TIC e Internet, la enseñanza en entornos virtuales, las estrategias para la lectura científica, el razonamiento lógico, entre otros. Para Ruiz (1998), el cuestionario tiene como finalidad que la persona encuestada responda por escrito un conjunto de preguntas que suministran información alusiva a opiniones, juicios, etc.

Propuesta de formación en línea

- **Definición de la propuesta:** Formación en línea sobre lectura académica dirigida a docentes de Lenguaje del Curso Propedéutico (CP) de la UNET.
- **Ámbito de aplicación:** Los procesos tanto de diagnóstico como de aplicación se realizarán con docentes que dictan la asignatura Len-

guaje del CP. La fase de seguimiento de aplicación del *dossier* se llevará a cabo en alguna de las distintas sedes donde se dicta el curso, ajenas al recinto universitario, por cuanto no se cuenta con la disponibilidad espacial para atender al numeroso grupo que se inscribe en esta modalidad. El tiempo estimado para la fase diagnóstica será de 1 semestre, mientras que para la aplicación del plan de formación se dedicarán 6 semanas previas al inicio del CP, lo que equivaldría a un total de 40 horas. Entre los planteamientos de la propuesta está el que se acredite como aprobada la formación de los participantes con una certificación expedida por la CODE. Nuestra propuesta incluye plantearlo a la CODE como un curso de formación permanente dirigido a todos los docentes de nuevo ingreso de la asignatura Lenguaje y Comunicación de pregrado y, posteriormente, como un curso ajustado a los docentes de las distintas disciplinas.

- Contenidos del plan de formación en línea:
 - a) Formación docente (presencial y en línea), b) estrategias cognitivas y metacognitivas, c) lectura académica, d) textos de divulgación científica, e) textos especializados y científicos, f) uso de las TIC y herramientas tecnológicas para apoyar la enseñanza de la lectura.
- **Estrategias:** Esta formación en línea se estructurará de la siguiente manera:
 - a) **Clase presencial:** Se llevará a cabo una semana antes de iniciar el plan de formación en línea. Tendrá como finalidad servir de inducción. Se hará una presentación de la modalidad de formación en línea, su finalidad y pertinencia, así como su tiempo de duración, en qué consistirá la modalidad de trabajo y, por supuesto, una explicación general, a través de una presentación con diapositivas y uso de las TIC acerca de la estructura y estrategias a utilizarse en el aula virtual, entre otros. Se requiere, por tanto, que los docentes estén informados previamente de esta actividad, la cual se presentará como un ejercicio de formación con carácter de obligatoriedad para el buen desempeño académico del personal.

Además, se aplicará un cuestionario con el fin de obtener infor-

mación sobre las necesidades y particularidades de su formación académica, su experiencia laboral, su acceso a internet y la disposición que tienen para trabajar en línea. Estos datos permitirán ajustar los contenidos y el uso de herramientas tecnológicas.

- b) **Clases virtuales:** Se realizarán según el ritmo de trabajo de cada docente, de forma sincrónica y asincrónica. Fomentar el trabajo colaborativo será parte de esta formación, por tanto, algunas actividades se realizarán en grupos compuestos por 2 o 3 docentes. En el aula virtual permanecerán las actividades que se realizarán a lo largo de la semana con carácter de obligatoriedad, como parte de la evaluación continua del curso. Las herramientas empleadas serán desde foros para discutir los materiales teóricos sobre lectura académica presentes en el libro digital hasta los materiales en línea que los participantes puedan compartir con sus colegas y el docente mediador.

Se utilizarán herramientas de la Web; por ejemplo, Youtube para ver videos sobre los contenidos del curso que propicien el debate y la reflexión crítica (conferencias y entrevistas a Daniel Cassany, Isabel Solé, Monserrat Castelló, entre otros expertos en lectura académica en la Red). De igual forma, la herramienta Movenote para la presentación y explicación de diapositivas o materiales en línea.

Otra actividad que se podría evaluar sería que los docentes participantes graben una clase sobre un tema seleccionado del libro digital y la suban al aula virtual. En ella podrían aplicar estrategias de lectura con textos de alguna disciplina en particular (Ingeniería, Arquitectura, etc.). Posteriormente, los demás participantes observarían el video y harían sus aportaciones acerca de los aspectos positivos y mejorables de su actuación docente. Por otra parte, es importante la selección de textos científicos para que los docentes realicen una actividad de comprensión lectora y confronten las dificultades que ellos mismos tienen para comprender el texto, de esta manera podrían entender cómo se sienten sus estudiantes cuando se enfrentan a obras tan complejas.

- c) **Actividad final:** Los docentes participantes en el plan de formación en línea deberán elaborar una estrategia de clase en la que apliquen algunos de los contenidos sobre lectura académica desarrollados. En esta actividad deberán demostrar una innovación didáctica que podría ser aplicada en algunas de sus clases durante el CP. En el aula virtual se abrirá un foro especial para aclarar las dudas suscitadas. Su finalidad será promover la interacción de todos.

El trabajo final será divulgado a través de una presentación en Power Point o Prezi y utilizando como medio de difusión el Movenote o un blog que se abriría exclusivamente para esa actividad. De ser necesario, se haría una última sesión de clase presencial para compartir esa experiencia final con todo el grupo, lo cual hará del proceso de formación una relación dialógica, dado que sería una formación entre pares.

- **Recursos:** Para las dos sesiones presenciales se usará el video *beam* y la pantalla de proyección, así como materiales en formato electrónico para desarrollar las prácticas.

En las clases virtuales los participantes deberán contar con dispositivos tecnológicos (*tablets, laptops*, teléfonos inteligentes, entre otros) y, por supuesto, conexión a internet.

En el aula virtual dispondrán de algunas herramientas de la Web y redes sociales, entre otros, para el desarrollo y ejecución de sus actividades. Además, contarán con el libro digital, el cual estará compuesto por materiales teóricos y didácticos sobre la lectura académica y sus preceptos.

- **Evaluación:** Con el fin de determinar la incidencia del plan de formación en línea, se realizará un cuestionario para que los docentes participantes lo elaboren en línea a través de la herramienta Jotform, la cual estará en la plataforma del aula virtual y tendrá como propósito establecer las necesidades de formación antes de iniciar el curso (de ser necesario, también se aplicará al final); asimismo, se realizará una entrevista en profundidad antes y después de la formación a un grupo de los docentes participantes.

Con esta propuesta se espera conseguir que los docentes formados cuenten con una fundamentación epistemológica, didáctica y procedimental ajustada a los preceptos de la lectura académica con el fin de que estén capacitados para brindar una formación a los estudiantes del CP concertada en sus necesidades con respecto al abordaje de textos propios de sus futuras comunidades discursivas de pregrado.

Referencias

- Balbo, Josefina (2008). Guía práctica para la investigación sin traumas II. San Cristóbal: Fondo Editorial UNET.
- Caldera, Reina y Bermúdez, Alexis (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. En *Educere*, año 11, n.º 37. pp. 247-255. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20149>.
- Carlino, Paula (2009). Más allá de lo académico: desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y la escritura en todas las materias. En *Revista Textos* (versión electrónica).
- Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. En: *Revista Mexicana de Investigación educativa*, VOL.18, NÚM. 57, PP. 355-381.
- Cassany, Daniel (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó
- Castellanos, Rebeca (2013). La formación de profesores universitarios en Venezuela. Ciudad Guayana: Fondo Editorial UNEG.
- Fernández, Graciela y Carlino, Paula (2010). “¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?”. En *Lectura y Vida*, pp. 6-19.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, n.º 5.929 (extraordinario), Caracas, 15 de agosto de 2009.

- Marín, Marta (2006). "Alfabetización académica temprana". En *Lectura y Vida*. pp. 30-39.
- Martínez, Ana y Amaro, Rosa (2008). "El docente universitario y su espacio de formación. Fundamentación de una propuesta". En *Docencia Universitaria*, vol. IX, n.º 2.
- Ministerio de Educación Superior (1996). Resolución n.º 01, Caracas, 15 de enero de 1996.
- Narváez, Elizabeth y Cadena, Sonia (2009). "La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente". En *Lectura y Vida*, pp. 56-67.
- Palella, Santa y Martins, Feliberto (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa* (2.ª ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Peñalver, Luis (2005). "La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico". Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/71638677/Informe-Formacion-Docente-Venezuela-Iesalc>.
- República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruíz, Carlos (1998). *Instrumentos de investigación educativa*. Barquisimeto: CIDEG.
- Serrano, Stella (2008). "El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios". En *Educere*, año 12, n.º 42, pp. 505-514.
- Serrón, Sergio (2004). "Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior". En *Acción Pedagógica*, vol. 13, n.º 1, pp. 78-83.

- Solé, Isabel (2009). "Lectura y escritura de texto académicos". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 50, pp. 12-20.
- Suárez, Martín (2006). *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza. (Tesis doctoral)*. Universidad Rovira I Virgill. Tarragona-Cataluña-España.
- Unesco (2009). "La nueva dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo". En la Conferencia Mundial de Educación Superior. París, Francia.
- Universidad Nacional Experimental del Táchira (2015). "Dependencias de la UNET". Recuperado de <http://www.unet.edu.ve/~viceacad/dependencias.php>.
- Universidad Nacional Experimental del Táchira (2015). "Admisión". Recuperado de <http://www.unet.edu.ve/docencia/admision.html>.
- Zambrano, Jusmeidy (2009). "Políticas lingüísticas de la Universidad Nacional Experimental del Táchira en cuanto a la escritura académica". En *Legenda*, n.º 11, pp. 98-119.
- Zambrano, Jusmeidy (2010). "Los docentes y el proceso de escribir antes y durante los estudios universitarios". En *Legenda*, n.º 12, pp. 139-147.